IUFM DE BOURGOGNE.

CONCOURS DE RECRUTEMENT PROFESSEUR DES ECOLES.

COMMENT METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A L'ECOLE MATERNELLE ?

DORMOIS Karen

Directeur de mémoire : M. CHIFFRE.

ANNEE 2005 N° de dossier du stagiaire : 04STA00179

PLAN.

INTRODUCTION.

1. L'ORIGINE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

1.1. Définition et fondements théoriques.

1.1.1. Quelles différences ?
1.1.2. Quelle différenciation ?
1.1.3. Diversification des méthodes didactiques ou adaptation aux différents niveaux des élèves ?

1.2. Cause de la naissance de la pédagogie différenciée : l'hétérogénéité des élèves.

1.2.1. Diversité physiologique.
1.2.2. Diversité des itinéraires d'appropriation.
1.2.3. Diversité des rythmes d'apprentissage.
1.2.4. Diversité des modes de communication et d'expression.
1.2.5. Diversité socioculturelle.
1.2.6. Hétérogénéité du cadre affectif.

1.3. L'histoire de la pédagogie différenciée.

1.3.1. Une différenciation ségrégative.

1.3.2. Le transfert de l'idée de différenciation au cœur de la pédagogie.
1.3.3. La pédagogie différenciée à l'école.

2. MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

2.1. L'élaboration du diagnostic initial : un exemple de situation de langage collective.

2.2. Une séance de langage en petit groupe : retour sur une séance de motricité.

2.3. Le travail en ateliers.

2.3.1. Activités satellites autour d'une unité pédagogique : les ateliers de graphisme.
2.3.2. Les ateliers pluridisciplinaires : ateliers dirigés / ateliers autonomes.

2.4. Les moments spécifiques que réserve l'école maternelle à la différenciation.

3. DIFFICULTES ET LIMITES DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

3.1. Difficultés de l'enseignant.

3.1.1. Difficultés rencontrées en tant que professeur stagiaire.

3.1.2. Le travail de l'enseignant.

3.1.3. Le choix de l'essentiel.

3.1.4. S'occuper des enfants « les moins gratifiants ».

3.2. Paradoxes de la pédagogie différenciée.

3.2.1. Le paradoxe de la scolarisation sans fin.

3.2.2. Le paradoxe des pédagogies de la réussite.

3.3. Limites de la pédagogie différenciée.

3.3.1. Adapter l'enseignement à chaque élève.

3.3.2. Les excès de la différenciation.

CONCLUSION.

INTRODUCTION.

Lors de l'épreuve orale d'entretien préprofessionnelle, j'avais eu à analyser un ensemble de textes traitant de la pédagogie différenciée.
Je me suis rendue compte lors de cette épreuve orale que ce thème, sur lequel j'avais pourtant soigneusement réfléchi lors de ma préparation parce qu'il me tenait déjà à coeur, restait finalement encore très obscur. Surtout, que l'idée que j'avais de la pédagogie différenciée restait bien trop théorique et utopique : en effet, je n'avais pas d'idées précises quant à une mise en œuvre pratique.
Il va certes de soi qu'il est nécessaire de permettre à tous les enfants de réussir : mais sous quelles conditions ? Comment s'y prendre en classe ? A quoi faudra-t-il faire face ?

La pédagogie différenciée étant très fréquemment évoquée pour le secondaire, et depuis quelques années seulement pour l'élémentaire, je me suis rendue compte, ayant eu la responsabilité de deux classes de maternelle, que ce sujet restait peu traité pour la maternelle.
Pourtant, le fonctionnement spécifique de la maternelle encourage à de multiples égards la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, et il m'a semblé important, après un premier stage difficile, de voir sous quelles conditions on pouvait mettre en place efficacement une telle pédagogie au cycle 1.

Ainsi, après avoir présenté les bases théoriques et historiques de la pédagogie différenciée, nous décrirons et analyserons la façon dont elle peut s'organiser à l'école maternelle, et nous finirons en évoquant les difficultés et les limites d'une telle différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage.

1. L'ORIGINE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

1.1. Définition et fondements théoriques.

1.1.1. Quelles différences ?

« Pédagogie différenciée », le terme est aujourd'hui bien galvaudé. Mais au fait de quelles différences parle-t-on ?

Il s'agit tout d'abord de différences qui se manifestent entre les élèves à propos de situations scolaires qui leur sont présentées dans un contexte précis : ces différences sont repérables dans les performances constituant la phase terminale de l'apprentissage, mais aussi et surtout au niveau des processus d'apprentissage eux-mêmes.

Mais il ne s'agit pas que de cela : ainsi le maître qui se contenterait de pointer du doigt les différences, seulement pour les pointer du doigt, et sans s'en servir pour faire progresser les élèves, se fourvoierait.
En effet, ces différences parmi les élèves doivent trouver un écho dans les activités que les enseignants vont mettre en place et qui présenteront des approches différentes.
La deuxième différence, celle qui touche les activités, doit donc répondre à la première, qui affecte les enfants.

Toutefois, si cette pédagogie n'existe que par l'hétérogénéité des enfants, elle ne doit aussi exister que pour cette même hétérogénéité, considérée comme richesse et non comme handicap.
C'est ainsi la raison pour laquelle nous parlons souvent à propos de la pédagogie différenciée de pédagogie de la réussite ; en effet, l'un des principaux objectifs de la différenciation pédagogique est la réussite de tous les élèves. Néanmoins, cette perspective de réussite de tous les élèves ne doit pas amener les enseignants à

percevoir les différences comme des gênes, des obstacles à faire tomber, mais plutôt comme une possible richesse pour tous.
Il ne s'agit donc pas, en gérant les différences, d'en chercher les causes pour pouvoir les modifier, mais au contraire de les utiliser pour parvenir à faire progresser les élèves.

En conclusion, les différences qui affectent les élèves (en évacuant la connotation pathologique attachée au mot) sont donc premières et doivent conditionner la différenciation pédagogique, sans que cette dernière ne cherche à les passer sous silence.

1.1.2. Quelle différenciation ?

Enseigner, c'est s'efforcer de rendre accessibles à tous des savoirs, des valeurs et des savoir-faire, autrement dit prendre en compte les différences individuelles autant que faire se peut.
Cette démarche s'avère essentielle pour deux raisons : d'une part parce qu'il n'y a pas de neutralité pédagogique ; les élèves sont tous différents et adopter un domaine d'expression plutôt qu'un autre, c'est nécessairement favoriser certains élèves au détriment des autres.
D'autre part, il faut également adapter le contenu notionnel aux capacités de chaque élève. C'est dans ce dernier point que réside l'autre principal enjeu de la différenciation pédagogique, qui ne peut être réduite à la diversification des outils didactiques.

Ces différents enjeux de la pédagogie différenciée se retrouvent dans les termes mêmes de « pédagogie variée », « pédagogie diversifiée » et « pédagogie différenciée ».
Si la pédagogie variée consiste à « varier dans le temps la succession des méthodes employées »[1] (J-P Astolfi) de sorte que ce ne soient pas toujours les mêmes élèves pour qui l'écart entre la méthode proposée et le style cognitif personnel d'apprentissage soit le plus grand, la pédagogie diversifiée implique quant à elle une différenciation synchronique : il s'agit alors de réfléchir sur les différentes démarches simultanément possibles.

[1] ASTOLFI Jean-Pierre, L'Erreur, un outil pour enseigner.

Enfin, la pédagogie différenciée, qui est ici notre propos, intègre les deux points de vue précédents, mais y ajoute la différenciation du contenu notionnel à faire acquérir : les élèves, répartis dans des structures différentes, travaillent selon des processus et sur des contenus différenciés.

Si la différenciation vise à ouvrir un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves, elle permet aussi à l'enseignant de conserver une part d'inventivité en essayant d'accorder sa pédagogie aux multiples profils des élèves. Les différences des élèves deviennent donc source de créativité pour l'enseignant.

1.1.3. Diversification des méthodes didactiques ou adaptation aux différents niveaux des élèves ?

Faut-il pour autant généraliser la différenciation en en faisant la norme de toute entreprise pédagogique ? Autrement dit, faut-il tout différencier, tout le temps ?
Selon Philippe Meirieu, rien n'est moins sûr : la pédagogie différenciée doit rester « une dynamique et non pas un système ».
En effet, le fait que l'élève puisse se perdre, errer fait partie de l'aventure scolaire et n'est pas forcément négatif : cela peut aiguiser sa curiosité et le pousser à développer certaines compétences intellectuelles.
Un autre danger provient de la possibilité d'étiqueter les élèves selon leurs goûts particuliers et leurs aptitudes. Dans ce cas, la différenciation serait alors négative dans la mesure où elle enfermerait l'élève dans ses propres lacunes, sans espoir pour lui d'avoir la possibilité de se perfectionner.
Ce sont ces dangers qui amènent Philippe Meirieu à préférer « une différenciation dynamique, tâtonnante, imparfaite… ». Nous voilà rassurés !

Retenons donc que la pédagogie différenciée, sous-tendue par la foi en l'éducabilité et en l'idéal d'égalité des chances par la reconnaissance du droit à la différence de l'individu-élève consiste à permettre à chaque élève de se perfectionner tout en n'excluant en rien la poursuite d'objectifs communs.
Ainsi, si la différenciation doit s'appuyer sur les ressources propres de chacun, elle ne doit pas renoncer à les élargir.
Il s'agit donc d'éviter les discriminations négatives pour renforcer au contraire les discriminations positives.

1.2. Cause de la naissance de la pédagogie différenciée : l'hétérogénéité des élèves.

Etant donné que l'hétérogénéité est à l'origine de la naissance de la pédagogie différenciée, la dernière devant prendre en compte et gérer la première, il nous semble important de la définir.
Si l'on considère la définition du Petit Larousse Illustré, l'adjectif hétérogène qualifie un ensemble formé d'éléments disparates, différents.

Même si cette hétérogénéité des classes n'est pas si nouvelle qu'on veut parfois bien le dire, il reste qu'elle se manifeste depuis quelques années dans des proportions telles que les enseignants ne peuvent désormais plus fermer les yeux et esquiver les différences.
Il n'est (heureusement) plus possible de s'adresser à une classe « en faisant comme si » l'hétérogénéité des niveaux, des motivations, des origines sociales et culturelles… n'existait pas.
Les disparités physiques, mais aussi intellectuelles, affectives, sociales et culturelles, font que tout groupe est, par essence, hétérogène.
Une classe même composée exclusivement d'élèves de même âge et de même niveau, si tant est que l'on puisse parler objectivement de niveaux identiques, ne verra pas pour autant disparaître en son sein les différences de rapidité dans l'exécution d'une tâche, de procédés, d'attitudes face à une consigne…

Nous évoquerons ainsi ici les différentes formes d'hétérogénéité puisqu'elles conditionnent les apprentissages et doivent donc être prises en compte si l'on souhaite améliorer sa pratique pédagogique.

1.2.1. Diversité physiologique.

Dans une classe de maternelle, les différences les plus visibles sont évidemment ces différences physiologiques : grands ou petits, chétifs ou ronds, pas un ne se ressemble.
Ces différences peuvent être propres à chaque élève ou provenir de l'hérédité, mais peuvent aussi être générées par des écarts d'âge, frappants à cet âge-là, entre des enfants nés en début et en fin d'année.

J'ai pu constater ces écarts de développement lors de mon premier stage en responsabilité en petite section / moyenne section (PS/MS) où une petite fille Ophélie avait eu 4 ans en septembre, alors que la petite Leila avait à peine 3 ans. Ophélie était bien plus grande que les autres enfants et s'imposaient à eux. En salle de motricité, elle se déplaçait aisément sur les différents parcours, quand Leila peinait pour monter à une échelle.
Ces différences physiologiques, qui sont les premières repérables, ne sont cependant pas les plus importantes.

1.2.2. Diversité des itinéraires d'appropriation.

Ces différences concernent ce que A. de la Garanderie a nommé « les profils pédagogiques »[2].
Il y aurait en effet selon lui des enfants plutôt visuels ayant besoin d'un dessin ou d'une image pour comprendre et qui sont généralement doués en géométrie ou géographie, et des enfants auditifs, sensibles à la parole et souvent brillants dans les matières littéraires.
Ces profils donnent alors à l'enseignant, ayant préalablement défini son propre profil pédagogique, une indication sur l'outil à utiliser de manière préférentielle avec un élève : le schéma sera-t-il plus efficace que l'explication orale ? ou est-ce une manipulation qui permettra plus facilement d'appréhender une notion,
J'ai eu l'occasion de rencontrer ce problème en PS/MS, là encore durant mon premier stage en responsabilité.
Alors que je donnais les consignes verbalement au coin regroupement avant la mise en ateliers, je me suis rendue compte que 8 enfants ne les avaient pas comprises et attendaient pour commencer leur travail de voir comment s'y prenaient effectivement leurs camarades.
Avec ces élèves, une simple présentation du travail accompli était bien plus efficace que toutes les explications possibles, ce qui m'amena, en continuant à donner les consignes oralement pour toutefois stimuler leur zone proximale de développement, à montrer ce que j'attendais d'eux pour redonner confiance à ces quelques enfants.

1.2.3. Diversité des rythmes d'apprentissage.

Il apparaît comme une évidence, d'autant plus en maternelle, que tous les enfants ne travaillent pas à la même vitesse.

---

[2] LA GARANDERIE Antoine de, Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques.

Ce fut sans doute l'un des premiers problèmes que j'ai pu rencontrer en maternelle : comment gérer le groupe quand une activité de graphisme prend 3 minutes pour certains enfants alors qu'elle prend facilement 15 ou 20 minutes pour les autres ?
A ce problème de gestion du temps vient alors se greffer celui de la discipline !
Les premiers jours, je m'obstinais à essayer de motiver les élèves qui terminaient leur travail en 2 minutes en traçant deux traits et considéraient qu'ils avaient terminé.
Au bout de quelques jours, j'ai finalement prévu différentes activités graphiques sur ce même trait vertical, de façon à obliger les plus pressés à revenir sur leurs tracés, sans pour autant recommencer exactement la même activité, ce qui ne les motivait pas du tout.

La mise en place des cycles, avec la Loi d'orientation de 1989, a elle aussi permis de tenir compte de ces différences de rythme entre les élèves, en laissant à l'enfant toute la durée du cycle pour acquérir un certain nombre de compétences bien déterminées.

1.2.4. Diversité des modes de communication et d'expression.

Parallèlement à ces différences dans les modes d'apprentissage, les élèves présentent également d'importantes différences dans leurs façons de s'exprimer et de communiquer.
Chaque enseignant a en effet forcément connu des enfants préférant travailler seuls, d'autres en groupe ; certains ne communiquent qu'avec l'enseignant et d'autres plutôt avec leurs camarades, tandis que quelques-uns ont autant d'aisance avec les uns qu'avec les autres et peuvent même devenir des leaders.
Même si l'inhibition reste souvent restreinte en maternelle et ne se développe que plus tardivement, il n'en reste pas moins vrai que certains élèves ne parlent pas lors des temps de langage collectifs et ne se « décoincent » que face à face avec la maîtresse ou en petits groupes.
Mathieu, que j'ai rencontré lors d'un stage d'observation en maternelle et qui se trouvait en PS était de ceux-là : devant le groupe, même avec le support du cahier de vie, il restait réticent et ne consentait qu'à répondre brièvement aux sollicitations de la maîtresse, alors que la petite Mélusine, intarissable, adorait prendre la parole devant toute la classe et captiver son auditoire en présentant son cahier de vie.
Cette timidité est par ailleurs relayée par des préférences quant au mode d'expression : si certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres sont plus à l'aise gestuellement ou artistiquement.

Leur façon d'être attentifs peut de même varier, allant du calme immobile à l'activité dynamique.
Enfin, les enfants sont encore très différents dans le degré de structuration de l'apprentissage qu'ils désirent et le degré d'incertitude qu'ils peuvent accepter : la petite Lucie en MS avait ainsi sans cesse besoin de l'approbation de la maîtresse, d'explications complémentaires alors qu'Elisa n'aimait guère écouter les consignes, ce qui ne l'empêchait pas, le plus souvent, de saisir le sens du travail demandé.

1.2.5. Diversité socioculturelle.

Bien que la finalité et les capacités de l'institution scolaire nous amènent à considérer prioritairement les différences cognitives entre les individus, on ne peut occulter les différences d'ordre sociologique et psychologique.
En effet, l'hétérogénéité socioculturelle des élèves naît de leur origine et/ou de leur appartenance sociale. Cette diversité est alors source de différences à la fois langagières et culturelles.

Le langage.
Si la langue que l'élève entend parler et/ou parle à la maison diffère du français, il n'est dès lors pas étonnant que cet enfant rencontre des difficultés langagières à l'école. C'était le cas de Leila, scolarisée en PS en Zone d'Urbanisation Prioritaire (ZUS), qui a refusé de m'adresser la parole durant toute la durée du stage et dont les parents, je ne m'en suis rendue compte que lors de la troisième semaine, conversaient dans leur langue maternelle à la sortie.
De plus, à ce manque de familiarité face au français, sont fréquemment associés une pauvreté du vocabulaire et un changement radical du registre.
Ainsi, deux enfants comme Leila et Elisa (dont la maman est enseignante) ne semblaient pas du tout tirer le même profit des activités et des apprentissages. Tandis qu'Elisa semblait trouver à l'école des réponses aux questions qu'elle se posait, la première donnait l'impression de se trouver à l'école comme dans un monde parallèle, étanche à son vécu quotidien.

Les valeurs.
Les valeurs morales, religieuses, philosophiques des élèves, véhiculées par des cultures différentes selon le pays d'origine ou la classe sociale des parents, peuvent s'opposer à celles

que l'école transmet par son discours et ses représentations. Il peut y avoir alors chez ces élèves un conflit interne entraînant réticences, fermetures et dons difficultés scolaires.
J'ai ainsi rencontré lors de mon deuxième stage en responsabilité en PS un blocage de la part d'une maman qui n'a tout simplement pas mis sa fille à l'école durant la dernière semaine du stage. Sarah était une enfant très turbulente et qui ne tenait pas assise : non seulement elle ne profitait pas des apprentissages, mais elle empêchait souvent les autres enfants d'être attentifs en les distrayant systématiquement. La maîtresse en charge de la classe n'exigeant pas des élèves qu'ils soient assis et silencieux et les laissant se lever des bancs du regroupement à leur guise, cette maman n'avait sans aucun doute pas apprécié ma « dureté » pour sa fille, qui était déjà habituée à faire ce que bon lui semblait chez elle et qui, selon elle, était trop jeune pour rester assise. Comment agir alors pour le bien de cette enfant si sa mère elle-même ne partageait pas les mêmes valeurs que celles que se doit de véhiculer l'école ?

1.2.6. Hétérogénéité du cadre affectif.

Il reste enfin à considérer les disparités dans l'ordre de l'affectif. Celles-ci sont en effet considérables et restent, pour une très large part, invisibles.
Même si la maîtresse ne peut y attacher une importance excessive, il semble nécessaire, et d'autant plus en maternelle, que celle-ci prenne appui sur une attitude ou une réaction particulières, pour y répondre par un encouragement plus soutenu ou, au contraire, par une prise de distance.
Selon Ph. Meirieu, cette prise en compte de l'affectivité doit surtout « jouer de manière négative, pour décourager les obstinations inutiles, les entêtements stériles ».
J'ai pu observer, lors d'un stage en ZUS, un tel blocage chez Enzo, qui vivait dans un contexte familial très difficile. Très perturbateur, faisant au début systématiquement échouer toute situation collective, il avait besoin d'être assis à côté de moi, face au groupe. Il avait un besoin vital d'encouragements et ne travaillait qu'avec la présence de la maîtresse. Cet enfant nécessitait, pour être canalisé, un traitement à part.
J'ai aussi rencontré le cas de la petite Eva en PS, suivie par une assistante sociale pour mauvais traitements. Livrée à elle-même chez elle et errant très souvent dans les rues le soir jusqu'à 21h00, elle ne pouvait physiquement pas tenir assise. Il fallut que je trouve pour elle aussi un traitement à part, expliquant aux autres enfants qui la jugeaient « embêtante » qu'Eva avait des difficultés à se concentrer ; les autres enfants, se sentant mis dans la confidence, acceptaient alors parfaitement ce statut particulier accordé à leur camarade.

Ainsi, si la pédagogie différenciée trouve sa raison d'être dans l'impossible homogénéisation du public scolaire, elle doit, pour garder sa place dans le paysage pédagogique, tenter de lui rendre au mieux.

1.3. L'histoire de la pédagogie différenciée.

Le terme « pédagogie différenciée » apparaît tout d'abord pour le collège, lorsque la création du collège unique (loi Haby de 1975) confronte les enseignants à une hétérogénéité des classes que seuls les maîtres du primaire avaient à prendre en compte jusque là.
C'est ensuite qu'il a été étendu au primaire.
Mais si le terme est nouveau, l'idée ne l'est pas.
Ainsi, depuis le dix neuvième siècle déjà, les maîtres d'écoles en milieu rural pratiquaient une pédagogie différenciée dans leur classe qui regroupait des élèves d'âge et de niveau hétérogènes.
De la même façon, la répartition des élèves selon leur niveau de maturation intellectuelle et psychologique, l'existence d'établissements différents et de personnels enseignants différents, l'apparition de classes spécialisées témoignaient déjà d'un souci de différenciation, mais appliqué exclusivement aux structures éducatives, avec un corollaire inévitable : la réponse standardisée du pédagogue.

En effet, différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires.
Il s'agit dans tous les cas de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves, ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, prendre en comptez la diversité individuelle pour y conduire.

1.3.1. Une différenciation ségrégative.

La première sorte de différenciation a perduré pratiquement jusqu'après la deuxième guerre mondiale.
Un texte célèbre de Destutt de Tracy, datant de 1800, explicite de façon très claire les objectifs et la nature de cette différenciation institutionnelle.

Dans son esprit, il y a deux classes d'hommes : la classe ouvrière et la classe savante. Ceux qui appartiennent à la première sont appelés à travailler très tôt de leurs mains. En revanche, ceux qui appartiennent à la seconde sont appelés à diriger.
Les premiers ont besoin d'une formation courte et efficace, leur permettant de tenir leur place de travailleurs dans la société, alors que les seconds ont besoin d'une formation qui leur fasse comprendre le fonctionnement de la société : leur formation doit donc être théorique et plus longue que celle des ouvriers.
On voit ici se dessiner la conception d'un système éducatif dual enseignement primaire / enseignement secondaire, dont la mise en cause dans les perspectives de l'école dite « unique » était déjà présente chez Condorcet.
L'évolution des emplois vers une intellectualisation grandissante et l'exigence nouvelle de démocratisation ont progressivement conduit à souhaiter et à définir des systèmes éducatifs moins ségrégatifs, au moins dans la formation obligatoire.
De là, dans tous les pays développés, la création, à partir des années 40 et surtout après la deuxième guerre mondiale, de systèmes éducatifs unifiés.
Cependant, il faudra attendre les années 60 pour voir cette mise en cause aboutir en France, dans la réforme de 1959 et dans les évolutions qui ont suivi.

1.3.2. Le transfert de l'idée de différenciation au cœur de la pédagogie.

Le transfert de l'idée de différenciation au cœur de la pédagogie constitue la pédagogie différenciée. Elle est, selon l'Inspection générale, « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs ».

Le concept de différenciation pédagogique est ainsi né de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme personne à travers de nombreux écrits.
Cousinet[3] , Freinet[4] , et Oury[5] montrent, chacun à leur façon, que l'élève existe avec ses désirs, ses soucis et ses richesses et proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts véritables.

[3] COUSINET, Education nouvelle.
[4] FREINET, Pour l'école du peuple.
[5] OURY, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.

Ce n'est cependant qu'en juillet 1979, avec la circulaire du 19 juillet 1979, que, pour la première fois, les Instructions Officielles utilisent l'expression « pédagogie différenciée ».
D'un côté est mentionné le soutien qui prend en compte les lacunes de certains élèves dans un concept de « remise à niveau » à travers une action particulière et temporaire de soutien d'une heure dans les disciplines dites fondamentales, ce soutien pouvant se faire en petit groupe.
De l'autre côté, sont les heures normales de classe pendant lesquelles le maître doit diversifier le vocabulaire qu'il utilise, les méthodes qu'il emploie, la nature et la difficulté des exercices qu'il propose, autrement dit sa pédagogie doit être différenciée. »
Quelques mois après, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, est mise en place une véritable différenciation de la pédagogie dans le créneau des cours habituels des disciplines au niveau du collège, mais il faut attendre 1990, avec le ministre Lionel Jospin, pour voir cette conception atteindre l'école élémentaire avec le système des cycles.

1.3.3. La pédagogie différenciée à l'école.

La Loi d'Orientation de 1989 vise en effet à adapter l'enseignement à chaque élève par une organisation fonctionnelle de l'école primaire en cycles pédagogiques pluriannuels.
Dès lors, cette organisation permet un parcours de la scolarité articulé selon diverses formes de différenciation pédagogique, telles que l'élève réalise l'ensemble des apprentissages obligatoires dans sa classe d'âge, à un an près, en plus ou en moins.
Les principaux moyens pédagogiques de cette adaptation, présentés dans la Loi d'Orientation de 1989 et dans les Programmes de 2002, sont les suivants :

- Le travail en réseau entre les différents degrés de l'école pour assurer la cohésion des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire (notamment charnière GS/CP).
- Une organisation de l'école et de la classe adaptée à la diversité des élèves.
- Des démarches pédagogiques faisant varier les situations d'apprentissage et alternant les formes de travail, collectif, individuel, en petits groupes, avec le souci d'ajuster ces démarches à la diversité des élèves et d'établir des liens et des renvois d'un domaine disciplinaire à l'autre.
- Des pratiques régulières d'évaluation et d'analyse des productions, pour instruire ses décisions pédagogiques.

Nous voyons ainsi que les textes officiels ont dès lors donné des indications précises quant à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Nous-mêmes, après avoir présenté les bases théoriques et historiques et ainsi affiné le concept de pédagogie différenciée, nous allons nous attacher à décrire les conditions dans lesquelles nous avons tenté de mettre en place un tel processus.

2. MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

2.1. L'élaboration du diagnostic initial : un exemple de situation de langage collective.

La première étape préalable et essentielle à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée consiste à élaborer un diagnostic initial portant sur les résultats des élèves et les processus d'apprentissage.

Le diagnostic initial permet en effet de repérer les différences de réussite des élèves et fournit alors à l'enseignant des données concrètes permettant de contrôler sa pratique pédagogique et de la remettre en question, en vérifiant l'atteinte ou non par les élèves des objectifs que s'était fixés l'enseignant.

En ce qui me concerne, préalablement à toute différenciation pédagogique, j'élaborais ce fameux diagnostic initial ; bien que parfois succinct, il m'était chaque fois d'une très grande utilité pour infléchir et différencier les séances suivantes.

Ainsi, lors de mon deuxième stage en responsabilité en toute petite et petite section (TPS/PS), j'ai pu tirer profit de mon arrivée dans la salle de classe. J'avais en effet constaté lors du contact-classe qui avait eu lieu trois semaines avant que le coin bibliothèque était assez mal et peu aménagé. Dès la première semaine de stage, j'ai manifesté devant les élèves ma surprise : les livres étaient éparpillés, sans aucun classement et ils commençaient à être abîmés.

Mon indignation (« Mais que peut-on faire pour éviter cela ? ») servit alors de déclencheur à une situation de langage : il s'est alors agi de faire concevoir aux enfants un nouvel aménagement du coin lecture.

La compétence que je souhaitais travailler lors de cette séance collective de langage était une compétence de communication, « être capable de participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange » (Programmes pour l'école maternelle, p°87).

Mais je souhaitais surtout, à travers cette séance qui cherchait à faire parler les enfants sur un projet concernant leur cadre de vie, non pas tant aboutir à la phase de réalisation du projet qu'à élaborer un diagnostic initial afin de mettre en place une différenciation pour tous les élèves.

Cette séance se déroula en deux temps : j'essayai d'abord, par des questions ciblées, de faire formuler le but et l'utilité du coin lecture, puis les questions portèrent sur la façon dont on pourrait prépare un tel projet.

A l'issue de cette séance, les propositions faites par les enfants furent particulièrement riches : rendre le coin plus accueillant, protéger les livres avec du film plastique, acheter d'autres livres, amener chaque semaine quelques livres de la maison pour les faire découvrir aux camarades, classer les livres selon leur thème…

Mais au-delà, l'objectif de la séance en tant que diagnostic initial fut lui aussi atteint.

Je dus en effet à la fois multiplier les questions individuelles pour inciter certains élèves à prendre la parole, mais aussi pour capter l'attention d'enfants peu à l'écoute, et réguler les prises de parole pour limiter les interférences.

Ainsi, sur les 19 enfants présents ce jour-là :

- 8 enfants sont intervenus souvent, mais sans respecter les règles de prise de parole (on attend son tour, on lève le doigt…)
- 4 autres enfants sont moins intervenus (moins de 4 fois), mais suivaient toujours ce qui était dit.
- 5 élèves ne sont intervenus que par ma sollicitation.
- Et enfin 2 enfants ont refusé de parler.

Ce bref relevé élaboré en classe a permis de constater que ceux qui ont parlé souvent en ont l'habitude et sont toujours les mêmes, tout comme ceux d'ailleurs qui ne prennent pratiquement pas la parole.

Par ailleurs cette séance m'a amené à me poser la question de la réalité de l'apprentissage et celle des possibilités de progrès étant données les conditions de l'échange : Alice et Lila n'arrêtaient pas de bavarder, Laurette semblait complètement perdue dans ses pensées et ne suivait pas les propos de ses camarades, Eva ne tenait pas en place et ne cessait de bousculer les autres enfants. Enfin, les « grands parleurs » se mettaient souvent debout et n'écoutaient pas les autres parler. De plus, les enfants parlaient souvent tous à la fois, si bien qu'on ne comprenait parfois plus ce qui était dit et que je dus intervenir à de multiples reprises pour rétablir de bonnes conditions de dialogue.

Cette séance de langage collective et surtout la grille que j'ai remplie au cours de cette séance, m'ont ainsi permis de connaître le profil langagier de mes élèves et de bâtir mes groupes de langage.

D'autre part, ayant constaté les insuffisances de l'apprentissage collectif du langage, j'ai néanmoins rencontré des difficultés pour mettre en place cet apprentissage individualisé que préconise Laurence Lentin[6] (Recherches sur l'acquisition du langage). En effet, exceptés les courts moments de début d'accueil et le retour de sieste pour les plus petits, ces moments de tête à tête enfant-enseignant étaient bien trop rares.

[6] LENTIN Laurence, Recherches sur l'acquisition du langage.

Il m'a donc semblé que l'apprentissage du langage au sein de petits groupes de langage animés tour à tour par l'enseignant, était un bon compromis.

2.2. Une séance de langage en petit groupe : retour sur une séance de motricité.

Lors d'une des toutes premières séances de motricité durant ce même stage en TPS/PS, j'avais apporté des cartons de tailles diverses : il s'agissait alors de rechercher de multiples façons de jouer avec ces objets.

Les trouvailles des enfants furent très diverses ; même si la plupart des enfants commencèrent par se cacher dedans, de nombreuses autres idées furent mises au jour : tour qu'on fait s'écrouler, tunnel qu'on escalade ou qu'on traverse en rampant, cheval qu'on chevauche, voiture vrombissante…

J'avais élaboré ce projet à départ moteur dans le but de susciter des prolongements en langage.

Restait alors à former les groupes en fonction du niveau des élèves, à prévoir d'autres activités pour les ateliers autonomes qui se dérouleraient en même temps que cet atelier langage « dirigé » par moi et à en ajuster la durée.

Suite au diagnostic initial, j'avais décidé de diviser la classe en quatre groupes.

Dès le lendemain, un petit groupe de langage, composé des 4 enfants les plus en difficulté, Laurette, Sarah, Eva et Maxime et de deux autres enfants plus à l'aise, se retrouve pour raconter et expliquer tout ce qui s'est passé la veille à l'ATSEM, qui n'était pas présente lors de la séance de motricité.

Malheureusement, la parole est monopolisée d'emblée par les deux meilleurs élèves.

Sachant que le groupe homogène entre « petits parleurs » n'est pas favorable à la prise de parole ni aux progrès, j'avais omis d'envisager ce phénomène de leadership, pourtant fréquent en grand groupe mais dont j'avais négligé l'impact en petit groupe.

J'ai donc compris qu'il fallait former des groupes, non pas de niveaux certes, mais avec une légère hétérogénéité seulement pour parvenir aux meilleurs résultats.

Néanmoins, j'ai essayé de tirer un maximum de profit de cet atelier en demandant aux six enfants de dessiner ce qu'ils ont pu faire avec les cartons. Face aux descriptions des enfants, mon rôle était de reprendre leurs propos en les améliorant un tout petit peu afin de rester à la portée des progrès qu'ils pouvaient faire.

La semaine suivante, la classe entière est réunie dans le coin destiné au regroupement. A une semaine de la séance de motricité, tous les enfants sont invités à raconter et expliquer tout ce qu'ils ont réussi à faire avec les cartons, à Mirabelle (la marionnette de la classe) qui n'avait pas assisté à la séance.

La consigne est donc strictement la même que celle proposée aux enfants en difficulté au sortir de la séance dans les cartons.

Pour ces derniers, la séance se reproduit mais dans d'autres conditions puisqu'ils sont assis parmi leurs camarades, dans ce coin regroupement où ils n'osent jamais prendre la parole.

Alors que je canalise fermement les propositions de certains leaders, Maxime prend la parole en premier : après quelques balbutiements, il parvient à remobiliser ses propositions précédentes, renforcées et améliorées par les reprises de la maîtresse.

Eva s'exprime aussi mais sans dominer la prononciation du « r » qu'elle avait pourtant réussi à améliorer en interindividuel et en ayant encore beaucoup de mal à rester assise sur un banc.

Sarah, bien qu'ayant encore beaucoup de mal en grand groupe, s'efforce de se faire comprendre sans trop bégayer et réintroduit un vocabulaire qu'elle ne connaissait pas avant la précédente séance de langage.

Laurette ne parvient malheureusement pas à prendre la parole : face à mon exigence de lever le doigt, elle lève le doigt, mais ne comprend pas la signification de ce geste. Elle ne dira pas un mot.

En dépit de ces bémols, la séance est cette fois pour moi une réussite relative puisqu'elle a permis à 3 enfants sur 4 de prendre enfin la parole en grand groupe et ainsi de commencer à devenir citoyens de leur classe.

2.3. Le travail en ateliers.

J'ai ici consacré une attention particulière à l'atelier langage, car il jouit en maternelle d'un statut à part. Mais parallèlement à ces ateliers de langage sont mis en place de nombreux autres types d'ateliers dans tous les champs disciplinaires des programmes.

Le travail en ateliers est en effet beaucoup plus présent en maternelle que le travail en groupes en élémentaire.

Cette organisation s'explique par des effectifs souvent importants, la nécessité d'offrir une gamme variée d'activités dans un espace restreint, mais aussi par l'hétérogénéité des capacités, des intérêts et des motivations des enfants qui sont regroupés dans une classe.

En effet, cette organisation permet la différenciation car elle joue sur l'ensemble des variables.

Avec cette formule, l'effectif de la classe est partagé en sous-groupes et les espaces divers d'activités sont répartis dans la salle à la portée des enfants qui, selon un système tournant, peuvent bénéficier de la totalité des propositions et surtout d'une intervention plus individualisée de l'enseignant.

Les ateliers peuvent être pluridisciplinaires ou unidisciplinaires.

Pour ma part, ayant testé les deux, j'ai pu constater tous les avantages que recèlent les ateliers unidisciplinaires, qui permettent de maintenir une certaine cohésion dans la classe, cohésion qui pourrait justement être affaiblie par l'éclatement en divers ateliers. Grâce à ce cadre, les enfants travaillent tous la même chose en même temps, mais de façon différente, ce qui facilite par ailleurs la passation des consignes et le retour qui s'effectue après le travail.

On conserve ainsi une unité pédagogique à partir d'activités satellites.

2.3.1. Activités satellites autour d'une unité pédagogique : les ateliers de graphisme.

Grâce à deux stages en maternelle, j'ai eu l'opportunité de mettre en place différents ateliers en graphisme.

En TPS/PS, avec un effectif de 20 enfants, j'ai travaillé sur les lignes horizontales. Durant ces ateliers de graphisme, qui se déroulaient en première partie de matinée, tous les enfants travaillaient la même compétence mais sur des supports, avec des outils et des exigences différents afin de laisser s'exprimer la diversité des enfants.

J'avais donc prévu quatre ateliers, travaillant le même objectif mais avec des supports et des outils différents pour que chaque enfant « y trouve son compte » ; ces ateliers se déroulaient sur la semaine, avec 5 enfants à chaque atelier.

Pour ces ateliers de graphisme, j'avais repris les groupes formés par la maîtresse titulaire : il s'agissait de groupes hétérogènes. Mais j'avais néanmoins en tête le niveau de chaque enfant grâce à une observation préalable que j'avais effectuée le premier jour (tenue du crayon, précision du geste) et aux précisions de la maîtresse titulaire.

Pour le premier, il s'agissait de tracer au pinceau sur du carton ondulé des lignes horizontales, le tracé étant fortement guidé par le support, qui plus est avec un outil des plus attrayants : la peinture.

Il s'agissait dans le deuxième atelier de tracer des lignes horizontales sur une feuille de papier cette fois : le tracé était néanmoins encore guidé par des pailles collées par l'ATSEM, ces

pailles étant collées de façon plus ou moins espacée selon le niveau des enfants, sans que ceux-ci ne s'en aperçoivent puisqu'ils travaillent tous « avec des pailles et des feutres ».
Le troisième atelier était un atelier d'arts visuels, mais qui devait aussi surtout entraîner les enfants au geste du tracé horizontal : il s'agissait de tracer au rouleau et à la peinture très liquide des lignes horizontales en partant du bas de la feuille, ce qui devait créer des dégoulinures et des mélanges de couleurs.
Le dernier atelier enfin était un atelier à la fois de manipulation et de graphisme puisque les enfants devaient, avec leurs doigts, dans un plat rectangulaire rempli de farine, joindre les gommettes de mêmes couleurs que j'avais préalablement collées sur les côtés diamétralement opposés du plat.

Le graphisme peut aussi se différencier non pas en fonction des supports et des outils utilisés, mais aussi en fonction des exigences de la maîtresse envers les enfants.
Toute la difficulté étant que les enfants ne perçoivent pas ces attentes différentes, il s'agit de trouver une parade.
J'ai ainsi pu constater que l'on pouvait tout à fait différencier sa pédagogie en réalisant une œuvre graphique collective.
Ainsi, en MS, j'avais mis en place un atelier au sein duquel chaque enfant avait un graphisme particulier à produire sur une cloche, et qui correspondait à un graphisme qu'il était capable de produire en autonomie.
Pour un fonctionnement optimal de cet atelier autonome, j'avais opté pour l'utilisation d'un sablier : chaque enfant se passait la feuille et chacun devait réaliser à tour de rôle son graphisme dans le temps imparti par le sablier.
Pour les enfants, peu importait finalement le graphisme qu'il produisait, l'important était que tout le monde participait à l'élaboration d'une œuvre collective et qu'aucun élève n'était tenu en échec.

2.3.2. Les ateliers pluridisciplinaires : ateliers dirigés / ateliers autonomes.

Les ateliers dirigés : travail sur petit/moyen/grand à partir de l'album Boucle d'or et les trois ours.

Lors de mon deuxième stage en responsabilité dans une classe de TPS/PS, je montai un projet autour de Boucle d'or et les trois ours.

En « pré-maths », la compétence à travailler était dès lors évidente : il s'agissait d'être capable de comparer, classer et ranger des objets selon leur taille.
Mais le niveau de chaque enfant étant très différent (ce que j'avais remarqué lors d'une première manipulation collective) et cette différence ne s'expliquant pas uniquement par l'âge, je ne pouvais avoir les mêmes exigences pour tous les enfants. Il fallait « différencier »…
Cette fois-ci pour être le plus efficace possible, je décidai de faire des groupes « de niveau ».
Je fus cependant gênée par l'organisation de la maîtresse en poste qui fonctionnait, non pas et heureusement avec des groupes de niveau, mais avec toutefois des groupes fixes et constitués pour l'année.
Il me fallut donc d'abord défaire ces groupes et trouver un autre moyen d'organisation, facile à mettre en place. J'optai alors pour un système de collier de couleur que je distribuais en même temps que la passation des consignes (gain de temps).
Je pus ainsi modifier mes groupes à volonté tout au long de mon stage, et faire, selon mes besoins, tantôt des groupes hétérogènes, tantôt des groupes « de niveau ».
Ainsi, alors que deux TPS et trois PS en difficulté ne travaillaient que sur deux grandeurs (petit/grand) et avec seulement les ours et les bols à disposer dans les bonnes maisons, un deuxième groupe plus avancé travaillait sur les trois grandeurs avec bols et ours et les deux derniers groupes devaient classer le grand ours, le moyen ours et le petit ours ainsi que leurs bols et leurs cuillères dans les maisons correspondantes.
Mon objectif était alors de faire travailler chacun en zone proximale de développement, de les faire tous progresser.
Néanmoins, j'ajouterai ici un petit bémol : s'agissant d'un enfant, le jeune Jordan, je m'étais légèrement trompée lors de l'évaluation diagnostique (séance de langage manipulation de la semaine précédente) ; l'ayant jugé apte à rejoindre le groupe le plus avancé, je me rendis compte qu'il aurait été plus à l'aise dans le groupe 2.
Parallèlement à cette différenciation au niveau des exigences de la maîtresse, je mis en place un autre type de différenciation.
Ayant déjà manipulé ces oursons et ustensiles cartonnés et plastifiés la semaine précédente, je me rendis aussi compte que certains enfants avaient besoin d'une nouvelle manipulation, avant le passage au travail sur papier, correspondant à un niveau supérieur d'abstraction.

Enfin, dans un tel atelier dirigé, en plus de ces différenciations au niveau de supports et des exigences, la présence de l'enseignant est indispensable à la mise en place d'une différenciation.

La maîtresse peut alors expliquer la tâche en différenciant la passation de la consigne, en sollicitant plus directement la compréhension, en encourageant la concentration, le maintien de l'attention.

La proximité de la maîtresse est ainsi en soi un facteur de motivation : pour l'enfant, lui montrer ce qu'il sait faire, s'adresser à lui, être l'objet de son attention est un ressort puissant (exemple de Ryan qui a besoin du regard constant de l'enseignant, de son approbation, de ses encouragements pour continuer sa tâche).

Dans un atelier dirigé, les enfants se sentent vraiment concernés par l'apprentissage, alors que cela leur est souvent difficile en grand groupe.

Qui plus est, le petit nombre d'enfants permet à l'enseignant d'observer où en est tel ou tel enfant, quelles erreurs il commet encore. Ainsi le maître peut intervenir, questionner, réexpliquer, aider à rectifier, tout en percevant les différences de niveau ou de rythme, c'est-à-dire en évaluant (observations inscrites sur fiches).

C'est en effet ainsi lors d'un atelier dirigé en numération que je m'aperçus que le petit Maxime, qui m'avait semblé jusque là ne pas rencontrer de difficultés particulières, présentait au contraire de grosses difficultés en numération. Je mis donc en place dans l'instant, alors que les autres enfants étaient en atelier-relais , une nouvelle manipulation numérique : après la construction d'une tour en legos, le petit Maxime remédiait à ses difficultés en donnant à chaque petit animal en plastique, placés à l'entrée de la ferme, deux auges de nourriture.

Cette remédiation devait lui permettre de s'entraîner à faire usage du principe cardinal.

Les ateliers autonomes.

Parallèlement à un atelier dirigé, se déroulent plusieurs ateliers autonomes.

Mais qui dit atelier autonome ne signifie pas atelier de délestage ou occupationnel. Ils sont au contraire très précieux en ce qu'ils permettent de proposer aussi bien des situations d'apprentissage libre, que des situations de réinvestissement.

Les ateliers d'expression libre (dessin, peinture, modelage, construction, manipulation) ou certains ateliers cognitifs autonomes sont des occasions pour l'enfant de développer librement ses pouvoirs, de construire son geste, sa stratégie, dans la mesure où il n'y a pas de modèle à reproduire ni de performance à atteindre. Ainsi, pas de situation d'échec mais la possibilité pour chacun de prendre son propre chemin, de tâtonner.

Les ateliers autonomes entraînent donc eux aussi une différenciation.

Non seulement dans ces ateliers autonomes, les enfants vont à leur propre rythme, mais l'imitation, facilitée entre enfants spatialement proches et se consacrant à la même activité, est un facteur important de progrès, un outil incontestable de différenciation, sans risque de « forçage » dans la mesure où cette imitation est spontanée, volontaire et ne se fait donc que le champ de possibilités de l'enfant, qu'elle enrichit.
Bien plus, pour certains enfants qui ne comprennent pas la consigne comme la petite Laurette, l'imitation leur permet de faire quand même l'activité.
En Ps, je proposai entre autres comme ateliers autonomes des activités pour assurer le geste technique du découpage. Après avoir montré à chacun comment il fallait tenir les ciseaux et être passé auprès de chacun d'eux en leur faisant correctement tenir les ciseaux en m'assurant de leur bonne préhension, je mis en place différents ateliers autonomes afin d'assurer leur geste : découpage de pâte à modeler, découpage de différents papiers de couleurs et d'épaisseurs différentes afin de réaliser une mosaïque pour la classe.
J'ai aussi beaucoup apprécié les avantages de l'atelier puzzle.
Pour mener à bien une différenciation efficace, je proposais sur la table différents puzzles de niveaux de difficultés variés afin que chacun puisse terminer seul son puzzle : couleurs facilitant l'assemblage, nombre de pièces divers et surtout possibilité d'avoir à portée de main une photocopie du puzzle réalisé.
Enfin, autre facteur de différenciation non négligeable : aide des camarades. La différenciation n'est alors plus à la charge de la maîtresse mais est prise en charge par les enfants eux-mêmes.

Je profitai aussi des ateliers manipulation mis en place deux fois par semaine pour mettre en place une pédagogie différenciée. Les ateliers mis en place furent variés et rencontrèrent des succès divers : semoule (remplir, vider, transvaser), pinces et petits objets (pinces à cornichons, à glaçons, à escargots, à épiler), pinces à linge de couleur et cartons de formes diverses, cadenas, bouteilles et différents bouchons…
L'utilisation du matériel individuel permet ainsi un rythme varié qui s'adapte aux nombreux niveaux d'aptitude des enfants ; un enfant plus jeune ou plus lent peut travailler pendant plusieurs séances avec le même outil sans retarder les autres, en progressant à son rythme, alors que les enfants plus âgés peuvent aller d'un outil à l'autre très rapidement.
L'enfant est libre de prendre le matériel qu'il désire, s'implique donc plus facilement et peut s'arrêter quand il le souhaite (ce qui supprime l'idée d'échec).
L'enseignant prend alors du temps pour observer, dialoguer, encourager.

2.4. Les moments spécifiques que réserve l'école maternelle à la différenciation.

L'école maternelle possède des temps particuliers, qui ne se retrouvent pas en élémentaire, et qui sont grandement propices à une différenciation de la pédagogie.
Ce sont l'accueil et le lever de sieste.
En effet, lors de ces moments, la maîtresse peut se rendre disponible pour un seul ou pour quelques élèves tandis que les autres vaquent à d'autres occupations.
En dépit d'un tout petit effectif, ces moments sont très enrichissants.
Si ces moments sont pour les enfants des temps où ils se réapproprient les lieux, si ces moments sont en quelque sorte des sas entre le monde privé de l'enfant et la vie à l'école, ils sont aussi l'occasion pour l'enseignant de partager un court instant avec les enfants qui en ont le plus besoin.
Au cours de mes deux stages en maternelle, j'ai tiré grands profits de ces moments que j'avais d'abord perçus comme peu utiles. J'avais tort et je me suis rendue compte de toutes les opportunités qu'ils offraient.
Ainsi, lors de l'accueil, après avoir mesuré lors de mon premier stage en responsabilité le peu d'utilité que je pouvais avoir à « accueillir » les parents en restant à proximité de la porte, je décidai lors de mon deuxième stage en responsabilité de rester parmi les élèves : un simple signe de tête pour saluer les parents et un petit mot à l'entrée indiquant que j'étais à leur disposition à 12h et à 17h suffirent à me libérer auprès des enfants.
Dès l'arrivée de quelques enfants, je m'asseyais moi-même à un atelier et invitais les enfants à venir me rejoindre. Nous travaillions alors principalement le langage, que ce soit lors d'ateliers de remédiation ou au sein des coins jeux.
En ce qui concerne les ateliers de remédiation, je veillais à ne pas prendre les mêmes élèves chaque matin afin de ne pas les écoeurer de ce moment et de leur préserver des moments de jeu libre.
Néanmoins, je pus me rendre compte sur seulement trois semaines que ces ateliers pouvaient leur être rapidement très profitables.
Je mis en place, entre autres, un atelier de description et de tri d'images afin d'élargir leur vocabulaire : à partir d'images d'animaux, de vêtements, de fruits, d'action…, il s'agissait de nommer, de parler de son expérience et de catégoriser ses images.
Le gain en vocabulaire chez ces enfants était alors immédiat.
Essayant d'enrôler les enfants qui étaient le plus en difficulté, cet atelier restait néanmoins à la libre volonté des enfants ; c'était avant tout un jeu et devait le rester : ni obligation, ni évaluation mais seulement une libre participation.

J'ai cependant remarqué que les enfants me rejoignaient souvent volontiers : c'est en effet pour eux très valorisant de jouer avec la maîtresse, et non pas seulement de travailler, qui plus est avec un matériel nouveau pour eux.

Lors de l'accueil, mais aussi à l'issue du travail en ateliers (ce que l'on nomme ateliers relais), les enfants ont la possibilité de jouer dans les coins jeux.
Plus que des ateliers autonomes, ce sont alors des ateliers libres.
Les enfants disposent alors d'espace et de matériel qu'ils utilisent sans consigne pendant que l'enseignant observe leur démarche, leur implication dans l'activité, leurs attitudes…afin de réajuster par la suite son projet.
Ainsi, voyant que certains enfants n'allaient pas du tout au coin marchande ou alors sans grand intérêt, je rapportai une caisse enregistreuse et consacra au moins deux matinées d'accueil à jouer à la marchande.
L'intrusion de ce nouvel objet renouvela alors leur intérêt et me permit d'essayer de jouer plus spécialement avec les enfants ayant des difficultés en numération.

Le réveil échelonné, qui fait suite à la sieste, est lui aussi un moment privilégié pour mettre en place une pédagogie différenciée.
Ce moment me permettait en effet de reprendre les ateliers du matin avec les enfants qui avaient rencontré des difficultés : tout la difficulté était alors de pour moi de ne pas prendre systématiquement les mêmes élèves, bien que ce soient souvent les mêmes qui ne « réussissaient » pas du premier coup.
Ainsi, pour les objectifs que j'estimais secondaires, j'ai souvent préféré laisser le travail tel qu'il avait été fait le matin, mais reproposer une autre activité sur un support différent et travaillant la même compétence.
Ce procédé, j'ai pu m'en rendre compte, est perçu de façon bien moins rébarbative chez des enfants qui, très souvent, n'aiment pas revenir sur ce qu'ils ont déjà fait.
En début d'après midi, je suis souvent intervenue en numération avec un petit groupe de trois enfants (Laurette, Eva et Maxime), au début en partant de manipulation (legos, œufs…), puis en allant progressivement vers l'abstraction (collage de gommettes et enfin subitizing à partir d'images cartonnées montrées progressivement de plus en plus rapidement).
C'est aussi parfois à ce moment-là que nous rédigions, en dictée à l'adulte, ce qui s'était passé de notable le matin et que nous voulions consigner dans notre cahier de la classe.

Ayant apporté avec moi, lors de mon arrivée, une mascotte (prénommée Mirabelle), celle-ci avait instantanément séduit les enfants qui s'étaient empressés de raconter à leurs parents « l'arrivée d'une nouvelle petite fille dans la classe ».
Le lendemain, questions des parents qui se demandent qui peut bien être cette nouvelle élève…
Nous avons alors l'après midi même pris une photo de Mirabelle et l'avons présenté aux parents.

Si j'ai pu mettre en place lors de mes différents stages en maternelle différents éléments de pédagogie différenciée, il n'en reste pas moins que cela n'a pas été toujours sans mal. En effet, en plus de certaines difficultés que j'ai pu rencontrer, je me suis aussi rendue compte que cette pédagogie différenciée rencontrait aussi des limites.

3. DIFFICULTES ET LIMITES DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.

3.1. Les difficultés de l'enseignant.

Ph. Perrenoud a évoqué différents deuils qu'il était nécessaire à l'enseignant d'opérer afin de reconstruire des « satisfactions professionnelles à un autre niveau de maîtrise »[7].

3.1.1. Difficultés rencontrées en tant que professeur stagiaire.

Les stages ne durant que trois semaines, la mise en place d'une pédagogie différenciée sur ce court terme demeure finalement complexe.
D'une part, il est très difficile de réellement cerner tous les élèves assez rapidement pour commencer à agir rapidement.
D'autre part, cela reste frustrant en ce sens qu'on ne peut connaître l'efficacité à plus long terme de ce qu'on a pu mettre en place.

Par ailleurs, il m'a été de même impossible de mettre en place une différenciation à travers les cycles, ce qui doit pourtant s'avérer très bénéfique pour les élèves, mais impose aussi d'élaborer un véritable travail d'équipe en demandant aux autres enseignants de changer leurs habitudes et leurs modes de fonctionnement.
Je pense néanmoins que ce fonctionnement en cycles reste très difficile à gérer, et ce même lorsqu'on a sa classe pour l'année.
Pour fonctionner réellement par cycles, il faudrait que le groupe classe soit « éclaté », que les enfants aient la possibilité de suivre les séances de langage avec un groupe (qui ne serait pas forcément des élèves de sa classe), la motricité avec un autre groupe, les sciences avec encore un autre groupe…
On voit bien que ce fonctionnement nécessiterait une organisation très pointue ; de plus, les groupes ne seraient pas définitifs, un élève pouvant progresser plus vite que les autres et pouvant alors suivre avec un autre groupe.
Mais ceci demanderait un réel travail d'équipe, très lourd à gérer, et qui exigerait que chaque enseignant soit au fait de ce qui se passe dans les classes de ses collègues.

[7] PERRENOUD Philippe, in *Cahiers pédagogiques* n°306, repris dans La pédagogie à l'école des différences.

Cependant, force est de constater que ce projet de fonctionnement par cycle reste, encore aujourd'hui, peu utilisé de fait dans les écoles ou tout au moins pas autant qu'il devrait l'être.

3.1.2. Le travail de l'enseignant.

L'une des premières difficultés que j'ai pu rencontrer fut un problème d'organisation de mon temps de travail, problème que j'ai heureusement réussi à surmonter en partie lors de mon deuxième stage en responsabilité.

Durant mon premier stage en responsabilité, je passais des heures à préparer du matériel qui était utilisé en quelques minutes, je préparais minutieusement des ateliers que j'arrêtais au bout de trois minutes puisqu'ils ne suscitaient ni l'intérêt, ni l'adhésion des enfants, sans même tenter de les reprendre en les adaptant au niveau et aux motivations des élèves.

Même lorsqu'une séance de langage fonctionnait bien, je me rendais souvent compte qu'elle était sans effet sur les « petits parleurs ».

Ph. Perrenoud parle d'une « forte tension dans la gestion de ressources rares : les idées, les occasions, le temps, l'énergie, les erreurs fécondes, les projets porteurs… »[8]

Ainsi, en plus de rencontrer les difficultés particulières d'une enseignante débutante, je ne parvenais pas à me satisfaire d'activités identiques pour tous les enfants, suite aux nombreuses lectures que j'avais faites depuis le début de l'année.

J'ai alors tiré des activités que j'ai mises en place lors de mon deuxième stage en responsabilité un grand plaisir professionnel, l'impression de relever un défi, mais ce fut au prix de nombreuses heures de travail car la différenciation s'accompagne nécessairement de rigueur dans la planification, la définition des objectifs, les régulations…

Ce travail personnel s'effectuait aussi en amont qu'en aval, mais aussi pendant le temps de travail des enfants.

En amont, il s'agit de ne pas ses contenter des séances « clé en mains » proposées dans les multiples manuels ou sur Internet ; j'avouerai cependant que ces démarches standards m'ont été néanmoins bien utiles pour les enfants qui apprenaient sans peine, puisque cela me permettait d'avoir davantage de temps pour réfléchir aux problèmes toujours singuliers des élèves en difficultés, pour inventer des solutions originales pour les élèves qui résistent aux démarches standards.

Pendant le travail des enfants, il s'agissait surtout de tout observer chez tout le monde, ou tout au moins de ne rien laisser passer d'essentiel, de tout noter…

---

[8] PERRENOUD Philippe, in *Cahiers pédagogiques* n°306, repris dans La pédagogie à l'école des différences.

Mais il s'agissait aussi pendant les ateliers de jouer sur le degré de guidance de la maîtresse, ce qui s'est avéré être pour moi une opération pédagogique délicate, pour éviter toute forme d'assistanat.

Il est en effet parfois tentant d'accompagner l'enfant dans sa tâche au coup par coup pour qu'il réussisse. Il est par contre plus difficile de laisser terminer un enfant qui s'est engagé seul dans une activité de manière à ce qu'il prenne conscience de l'écart qui existe entre le résultat obtenu et le résultat attendu.

Toute la difficulté est de ne pas faire à sa place, mais de l'encourager à recommencer.

Or, encore une fois, cette guidance n'est jamais improvisée, mais doit répondre au contraire à des difficultés parfaitement identifiées préalablement par l'enseignant lors d'une évaluation diagnostique fine.

En aval enfin, la remédiation, le réinvestissement devaient se nourrir de ce que j'avais pu observer et je passais alors un temps important à reprendre mes notes, à voir ce qui pourrait être le plus utile, à qui et sous quelle forme.

3.1.3. Le choix de l'essentiel.

Ce qui m'a encore été très difficile, ce fut d'accepter de renoncer à faire porter l'effort sur tout le programme, de déterminer ce qui importait le plus pour chaque élève.

Il me fallait sans cesse opérer un choix.

Tant pis si un tel n'arrive pas à classer trois objets de trois tailles différentes, l'important est qu'il saisisse cette notion de grandeur, pourquoi pas avec seulement deux objets et deux tailles.

Faut-il encore toujours l'après-midi faire refaire à cet enfant le travail qu'il n'a pas terminé ou pas réussi au risque de le dégoûter de toute forme de travail, de l'école ?...

Quand faut-il arrêter ? Qu'est-ce qui est essentiel ? Jusqu'où chaque enfant peut-il aller ? Est-ce que je sollicite trop ou au contraire pas assez cet enfant ?

L'enseignant doit donc se poser des questions qui sont en principe tranchées d'ordinaire à un autre niveau de l'organisation, au niveau des Programmes, et dont la réponse est particulière à chaque enfant.

3.1.4. S'occuper des enfants « les moins gratifiants ».

Mettre en place une pédagogie différenciée m'a encore parfois été difficile en ce qu'il s'agit, et c'est un peu moins avouable, de se confronter plus souvent, plus intensément, plus méthodiquement aux enfants « les moins gratifiants ».

Je ne suis pas forcément très fière de reconnaître ce sentiment, mais il faut avouer cependant qu'il est souvent très difficile de faire travailler ceux qui résistent, ne jouent pas le jeu, ne veulent pas qu'on les aide, abusent parfois de la confiance qu'on leur donne.

Il est au contraire beaucoup plus agréable de travailler avec ceux qui ne rencontrent aucune difficulté : cela renvoie alors à l'enseignant une image positive de lui-même, une image de réussite en tant qu'enseignant.

Bien qu'il ne faille pas se laisser bercer par cette illusion, je reconnais que j'ai eu, à certains moments, besoin de cette reconnaissance qui me redonnait confiance.

J'ai en effet parfois eu un sentiment d'impuissance, d'inutilité face à ces enfants qui présentent tant de lacunes et de blocages, de handicaps qu'on ne sait pas par quel bout reconstituer un minimum d'identité positive et d'envie d'apprendre, ni sur quelles fondations construire des apprentissages.

Certes quand un apprentissage est réalisé, quelle victoire pour les deux, le maître et l'enfant ! Mais le chemin est parfois long et fastidieux et il faut alors faire face et surmonter le découragement.

3.2. Les paradoxes de la pédagogie différenciée.

3.2.1. Le paradoxe de la scolarisation sans fin.

Différencier, c'est donner aux élèves les plus démunis davantage d'occasions d'apprendre.

Ce n'est pas nécessairement les prendre en charge individuellement, ni les placer dans une relation d'assistance ou de soutien pédagogique.

Mais c'est s'intéresser à eux d'assez près, les suivre de façon continue, les tenir sous le regard de la maîtresse.

Or une partie du problème de l'échec scolaire, c'est le « trop d'école », le ras-le-bol.

Ph. Perrenoud a ainsi analysé les effets pervers de « l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien ».

On ne peut en effet se cacher que différencier l'enseignement, c'est accentuer la pression sur les élèves.

La pédagogie différenciée entre donc en conflit avec le désir des élèves de faire juste ce qu'il faut pour avoir la paix, de faire leur petit chemin.
Ainsi, pendant l'accueil, les ateliers-relais ou le réveil échelonné après la sieste, je devais sans cesse m'efforcer de ne pas prendre toujours les mêmes élèves en remédiation, d'autant que ce sont souvent ceux qui ont le plus de difficultés qui ont aussi le plus de réticences à travailler, puisque bien sûr cela leur est plus difficile.
Mais il est parfois difficile pour l'enseignant de trouver un moyen terme entre le « harcèlement scolaire » et l'absence de prise en charge spécifique.

3.2.2. Le paradoxe des pédagogies de la réussite.

On sait tous qu'on ne peut apprendre sans une bonne image de soi.
Il faut donc convaincre les élèves en échec qu'ils peuvent apprendre, et pour cela mettre en valeur les moindres progrès.
Or il m'a fallu constamment naviguer entre deux écueils : dire la réalité des écarts et des difficultés, donc décourager quelque part, ou au contraire encourager en entretenant cependant l'illusion trompeuse que tout va bien.
Le petit Ryan avait ainsi de grosses difficultés et je en pouvais lui renvoyer constamment l'écart entre ses productions et ce qu'il aurait fallu réaliser, d'autant qu'il s'efforçait souvent de faire du mieux qu'il pouvait.
Aurais-je du ne pas encourager cet enfant qui se donnait finalement plus de mal que la petite Lila qui réussissait toujours parfaitement son travail ?
Lors de mes stages, l'évaluation dépendait souvent de l'application dont avait fait preuve l'enfant en difficulté, mais (et cela me gêne tout de même beaucoup) cette évaluation ne pouvait être de fait objective.

3.3. Les limites de la pédagogie différenciée.

3.3.1. Adapter l'enseignement à chaque élève.

Alors que l'adaptation de l'enseignement à chacun est souvent présentée aujourd'hui comme un moyen majeur de réduction des inégalités d'accès à la réussite scolaire, on entend dire que ce serait au contraire risquer d'accroître l'écart entre les meilleurs et les autres.

En effet, différencier sa pédagogie revient pour l'enseignant à distinguer les élèves qui ont besoin de ceux qui n'ont pas besoin ; on a alors tendance à fixer en classe un seuil de besoins. Enseigner reviendrait donc à rompre, par un souci d'équité, avec une certaine forme d'égalité de traitement, pour produire de l'égalité.

Or j'ai pu me rendre compte que le fait que la maîtresse se consacre plus aux élèves les plus en difficultés est souvent perçu par les autres enfants comme une injustice, car eux aussi ont quand même besoin de leur maîtresse.

Cependant, si l'enseignant doit alors adapter réellement l'enseignement à chaque enfant, à tous sans discrimination, n'est-ce pas courir le risque d'accentuer l'écart entre les meilleurs et les moins bons, c'est-à-dire d'accroître les différences, les inégalités de fait ?

L'adaptation de l'enseignement doit dons éviter deux écueils : soit délaisser les meilleurs élèves qui ont eux aussi besoin d'être sollicités en zone proximale de développement, soit au contraire accentuer les écarts en proposant à chacun un travail adapté à son niveau.

3.3.2. Les excès de la différenciation.

Le risque principal d'un excès de différenciation est de ne proposer à un élève que des tâches correspondant à son niveau actuel de développement au sens de Vygotsky, c'est-à-dire ce qu'il est capable de faire seul.

Le fait de toujours le mettre dans une situation où il se sent à l'aise risque de le priver de la rencontre de questions ou de situations difficiles.

Ph. Meirieu explique ainsi :

« Une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche propre à chaque élève, quoiqu'elle ait des chances de permettre l'accès à des contenus scolaires à peu près identiques pour tous, enfermerait à terme les individus dans un type de « profil pédagogique », une forme déterminée de « guidage » et un rythme de travail qui ruineraient chez eux toute possibilité d'adaptation. Qui plus est, elle les rendrait intolérants avec toute approche qui s'éloignerait quelque peu des habitudes acquises (…) Il faut ménager des alternances entre des temps d'apprentissage différencié et des moments de reprise où, s'appuyant sur les acquis effectués, l'on puisse garantir l'extension des démarches cognitives des élèves »[9].

Il propose alors de mettre en place la technique du croisement, qui consiste à permettre à un élève d'acquérir un point notionnel grâce à un procédé dans lequel il se sent à l'aise et de lui faire expliquer ce qu'il vient d'apprendre avec une manière qu'il ne maîtrise pas.

---

[9] MEIRIEU Philippe, L'Ecole, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.

On peut par exemple demander à un enfant qui n'ose pas prendre la parole d'expliquer à la classe ou à un petit groupe ce qu'il vient de comprendre de manière silencieuse.

De la même façon, la démarche visant à adapter l'enseignement au rythme de travail de l'enfant est tout aussi risquée : ne demander à l'élève que ce qu'il peut faire, comme il sait le faire, avec tout le temps nécessaire pour le faire, c'est risquer de l'enfermer dans des réussites qui l'empêcheront d'avancer.

Ainsi, non seulement la pédagogie différenciée est lourde à mettre en place à cause de la complexité de ce dont elle doit tenir compte, mais en plus, elle se heurte à d'autres écueils qui tiennent, entre autres, à la personnalité de l'enseignant, de l'équipe et de l'établissement. Qui plus est, la différenciation pédagogique doit se confronter à des limites et des paradoxes qui font qu'elle ne peut jamais être insignifiante.

CONCLUSION.

Après deux stages en responsabilité en maternelle, j'ai l'impression d'avoir désormais une idée un peu plus précise de la façon dont on peut mettre en place une pédagogie différenciée au cycle 1.

Je pense que mes essais de différenciation ont été efficaces dans l'ensemble, du moins lors du deuxième stage si ce n'est lors du premier, et je suis relativement satisfaite d'avoir en partie réussie à passer de la théorie à la pratique, bien que cela ait été parfois au prix de certaines difficultés, erreurs et malgré même un occasionnel découragement.

Ce qui me déstabilisait en début d'année, c'était de ne pas lire ou entendre deux choses semblables concernant la pédagogie différenciée : j'ai aujourd'hui compris que c'est parce qu'aucun enfant ne se ressemble, tout comme d'ailleurs aucun professeur n'enseigne de la même façon, qu'il n'existe pas de solution toute faite dans ce domaine.

Ces deux stages m'ont au moins permis de relativiser en comprenant tout à la fois que la pédagogie différenciée, pour être indispensable, n'en est pas moins difficile à mettre en place : il est nécessaire de faire des essais, de prendre des risques ; et même si on ne fait pas toujours les bons choix, ils nous permettent au moins d'avancer, de nous remettre en question et ainsi de faire progresser les élèves.

Je pense que ce qui est fondamental pour l'enseignant c'est de dépasser ses angoisses, sa peur d'échouer, en comprenant que nos tâtonnements ne sont pas stériles, que nos remises en cause ne sont pas vaines mais sont au contraire au service des enfants.

L'essentiel n'est-il finalement pas là ?

BIBLIOGRAPHIE.

TEXTES OFFICIELS.

Programmes de l'école maternelle.

Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école maternelle, BABIN Norbert, Hachette éducation.

Travailler par cycles en français à l'école, de la petites section au CM2.

OUVRAGES PEDAGOGIQUES.

LEGRAND Louis, La Différenciation pédagogique, Scarabée

MEIRIEU Philippe, L'Ecole mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF.

PERRENOUD Philippe, La Pédagogie à l'école des différences, ESF.

PERRENOUD Philippe, La Pédagogie diiférenciée, des intentions à l'action, Hachette éducation.

PRZESMYCKI Halina, Pédagogie différenciée, Hachette éducation.

REVUES PEDAGOGIQUES.

Cahiers pédagogiques, n° spécial : pédagogie différenciée, n°239, décembre 1985.

Cahiers pédagogiques, n°286, septembre 1990.

Cahiers pédagogiques, n°376-377, septembre-octobre 1999.

ANNEXES

GRILLE D'EVALUATION DIAGNOSTIQUE.
SEANCE DE LANGAGE COLLECTIVE.

	Nombre de prises de parole.	Prononciation.	Adaptation à la situation de communication (intelligence de l'enjeu).	Dimension relationnelle (respect des règles de prise de parole et des autres).	Maîtrise linguistique (construction syntaxique, temps, énonciation, adéquation lexicale…)
RYAN	IIIIII	−	+	−	−
LILA	IIIIII IIII	+	+	−	+
LAURETTE	/	?	−	−	?
SARAH	II (sollicitat°)	−	≃	−	−
EVA	III	−	−	−	−
JORDAN	II (sollicitat°)	−	+	+	−
MELVIN	III.	+	+	−	+
LAURELINE	II (sollicitat°)	+	+	+	+
MANON	IIII II II	+	+	−	+
SUZIE	IIIIII	−	+	−	+
ELOÏSE	I (sollicitat°)	−	≃	+	−
CLEMENT	IIII	+	+	+	+
JOSSELIN	I	+	+	+	+
EMILIE	IIII	+	+	−	+
JEANNE	I (sollicitat°)	−	≃	+	≃
MARINE	IIIIII	+	+	+	+
MAXIME	/	−	≃	+	−
CLEMENCE	III	+	+	+	≃
ALICE	IIIII II	+	+	−	+
LEA	III	+	+	+	≃

Date : 01 /03 /05		**Discipline :** Le langage au cœur des apprentissages. **Titre :** Evaluation diagnostique.	
Cycle : I	**Niveau :** TPS/PS		**Durée :** 15'
Matériel : Grille d'évaluation diagnostique			
Compétences : Etre capable de répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre. Etre capable de participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.			
Situations proposées :	**Temps :**	**Déroulement et consignes :**	**Observations :**
Situation inductrice.	*2'*	M constate que les livres du coin bibliothèque sont éparpillés, ne sont jamais rangés et commencent à s'abîmer. ➢ Nombreuses exclamations, puis indignation de la M : « Mais que peut-on faire pour éviter ça ? »	
Formulation du but et de l'utilité du coin-lecture.	*5'*	Nombreuses questions ciblées : « Qui va régulièrement dans le coin lecture ? Qui y va peu et pourquoi ? Que peut-on faire dans ce coin ? Quel mobilier trouve-t-on dans ce coin ? Qu'est-ce que ça changerait si on décidait de supprimer totalement ce coin ? » Questions lancées d'abord à la cantonade, puis M essaie de s'adresser individuellement aux enfants, soit pour capter l'attention des enfants peu à l'écoute, soit pour tenter de faire parler les petits parleurs.	
Préparation du projet.	*8'*	« Comment peut-on rendre cet endroit plus beau ? Comment peut-on ranger les livres ? » M pourra, pour le cas où les enfants n'y penseraient pas, donner quelques pistes : - ne pas mettre les livres par terre, à l'envers… - mettre des petits fauteuils pour s'asseoir confortablement. - décorer le coin. - ranger les livres par thèmes. - couvrir les livres pour ne pas qu'ils s'abîment. - apporter des livres de la maison pour les faire découvrir aux copains.	

Date : 28/02/05 **Discipline :** Agir et s'exprimer avec son corps.
Titre : Les cartons.

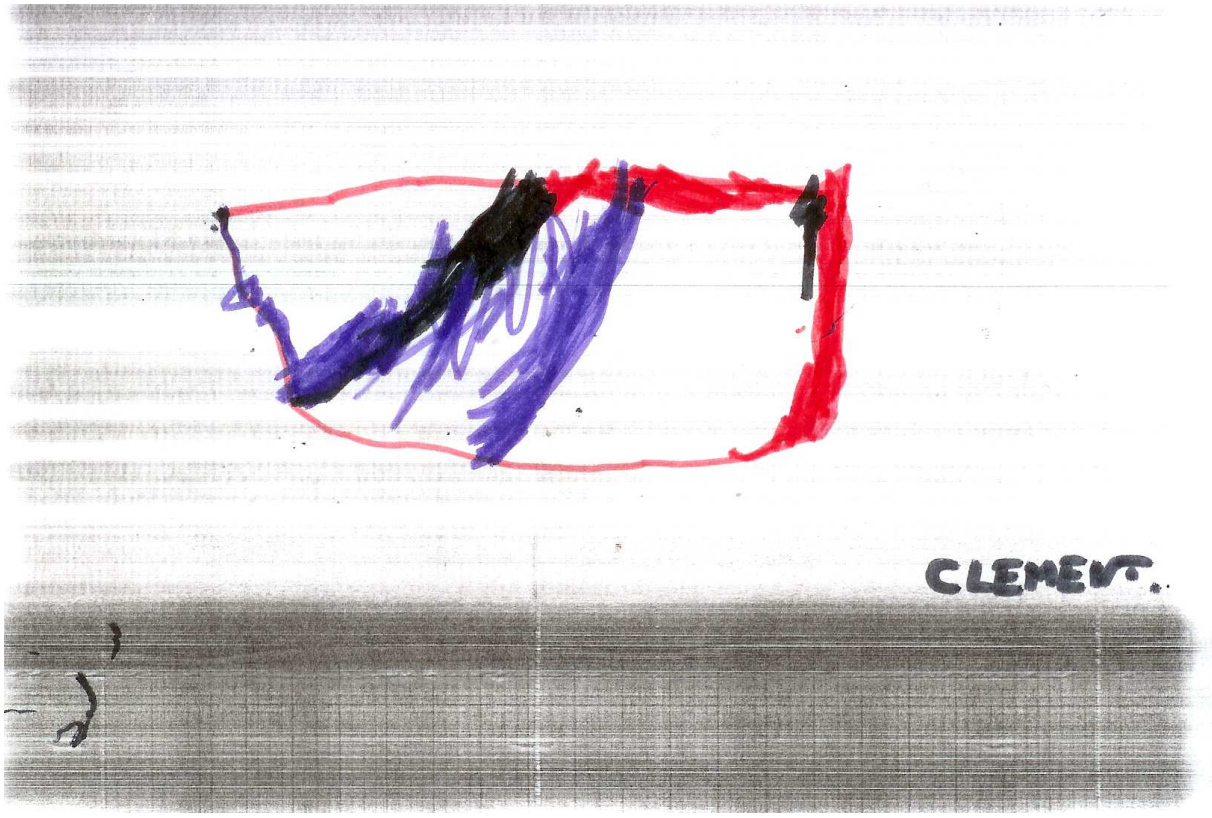
Cycle : I **Niveau :** TPS/PS **Durée :** 30'

Matériel : 1 paravent, une vingtaine de cartons de tailles diverses (au moins 1 par enfant).

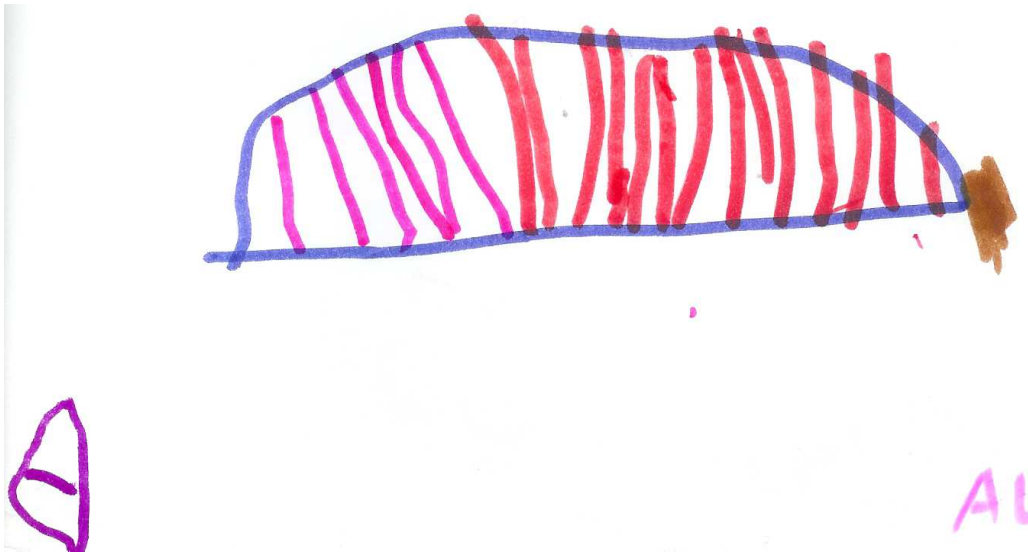
Compétences : Etre capable de se déplacer dans des formes d'actions inhabituelles (Programmes p°108).

Situations proposées :	**Temps :**	**Déroulement et consignes :**	**Observations :**
Echauffement.	*5'*	Si le temps le permet, l'échauffement se déroulera dans la cour de récréation pour ménager la surprise de la découverte du matériel ; pour le cas où ça ne serait pas possible, absence d'échauffement. M chante la comptine et joue avec les enfants : « Petit pouce a peur du loup Cours par-ci, cours par là Saute par-ci, saute par-là Petit pouce voilà le loup, Attention cachez- vous. » A la fin de la comptine, M, imitée par les enfants, s'accroupit.	
Découverte du paravent et déshabillage.	*5'*	Découverte par les enfants en entrant dans la salle de motricité d'un paravent dans un coin de la salle, cachant quelque chose derrière lui. « On attend que tous les petits copains soient déshabillés avant d'aller voir ce qu'il y a derrière le paravent. En attendant les autres, on s'assied tous sur le grand tapis ». M aide ATSEM au déshabillage mais veille avant tout à maintenir le calme chez les enfants prêts (M se tient debout le plus possible pour que les enfants sentent sa présence et ne soient pas tentés d'aller voir ce qu'il y a derrière avant les autres. M écoute les propositions de chaque enfant sans confirmer ou infirmer).	
		Une fois que les enfants se trouvent tous sur le tapis, M incite les enfants à émettre des **hypothèses** : « A votre avis que peut-il bien y avoir derrière ce paravent ?»(tout bas pour capter leur attention).	

Découverte des cartons.	*15'*	M accepte et encourage toutes les propositions, puis on pousse tous ensemble le paravent. Laisser un temps de **libre manipulation** durant lequel M observe et note des actions intéressantes, canalise les actions des uns et des autres, incite les plus timides à prendre un carton et à jouer, encourage, félicite et s'associe à la découverte-manipulation. Bref temps de regroupement où quelques enfants montrent à leurs camarades ce qu'ils ont fait avec leur carton : l'action peut alors s'accompagner d'une verbalisation. Nouveau temps de jeu, durant lequel chaque enfant peut se réapproprier la trouvaille d'un autre.	
Retour au calme.	*5'*	Les enfants se rassemblent en cercle et forment un soleil avec leurs pieds dirigés vers le centre. On chante tous ensemble la comptine qui nous servira pour la ronde dansée : « Pomme, poire, abricot… » M fait sortir sur la comptine 3 ou 4 enfants qui rejoignent l'ATSEM pour se rhabiller. Puis tout le monde se lève à pas de fantômes.	


CLEMENT.

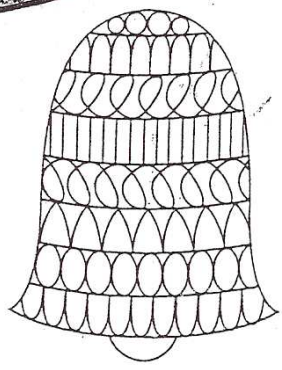
RYAN.



ALICE

EVA.

Décoration de la cloche



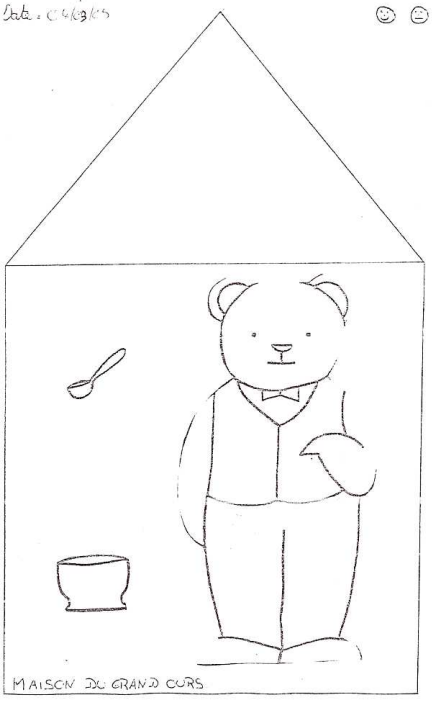
Colle dans la maison qui convient le grand ours et le petit ours.
N'oublie pas aussi de coller leurs bols.

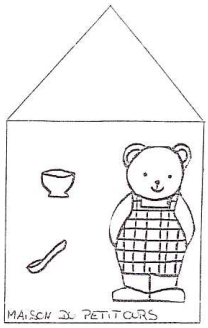
Prénom : Laurette

Date : 03/03/05

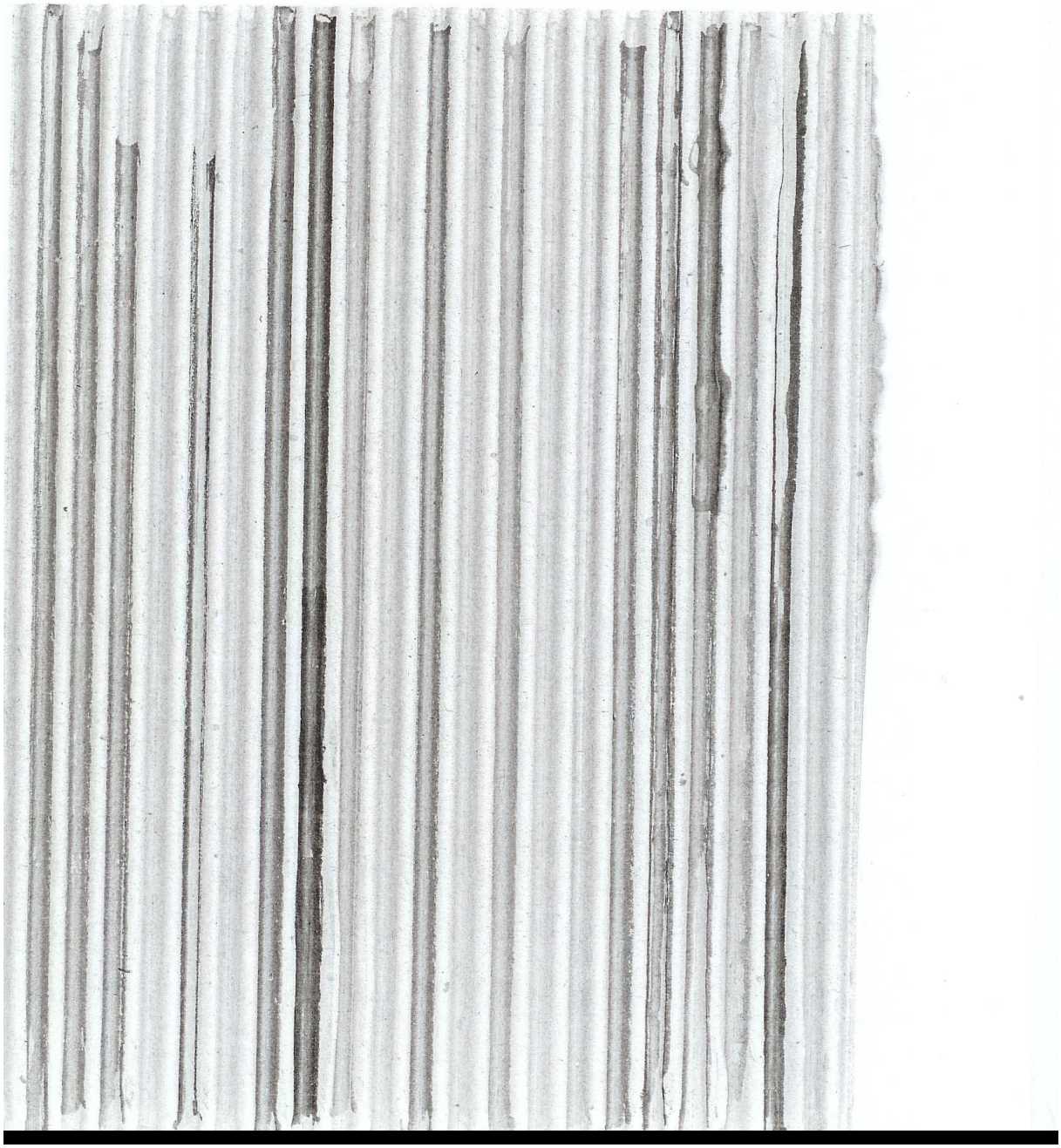
Colle dans la maison qui convient le grand ours, le moyen ours et le petit ours.
N'oublie pas aussi de coller leurs bols et leurs cuillères.

Prénom, Nom :
Date : 04/03/25





Lila 08/03/05.



Clément 08/03/05

Bon courage pour le travail

Jeanne 10/03/05

COMMENT METTRE EN ŒUVRE UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A L'ECOLE MATERNELLE ?

RESUME : Très fréquemment évoquée pour le secondaire et depuis quelques années seulement pour l'élémentaire, la pédagogie différenciée n'est que très rarement abordée à propos de l'école maternelle. Pourtant, nous montrerons ici que le fonctionnement spécifique de l'école maternelle encourage à de multiples égards la mise en œuvre d'une telle pédagogie et qu'elle peut être au moins aussi riche qu'en élémentaire.

MOTS CLES : pédagogie différenciée, pédagogie centrée sur l'apprenant, cycle des apprentissages premiers, évaluation formative, langage.